

小学校における特別支援教育体制の認知が教師の意識に与える影響 —健常児・障害児・教師に生じる影響に注目して—

高田 純

東京工業大学 takata.j.aa@m.titech.ac.jp

要約：本研究は小学校教師の特別支援教育体制に対する認知が、特別支援教育に対する意識にどのような影響を与えるのか明らかにすることを目的とした。郵送法による無記名自記式質問紙調査を実施し、分析対象者は 223 名（男性 57 名、女性 166 名）であった。重回帰分析（ステップワイズ法）の結果、「健常児の不利益」と「健常児の行動化」は「校内連携」に有意に説明され、「健常児の理解と成長」と「障害児の自律」については「児童・保護者との信頼関係」と「意識改革・共通理解」に有意に説明されていた。次に、「障害児の甘えと孤立」と「教師の不安や負担」については「専門機関との連携」に有意に説明され、「教師の不安や負担」は「意識改革・共通理解」と「支援の実施」に有意に説明されていた。今後の特別支援教育推進のため、どのような点に注目して改善していけば教師の意識に影響を与えるか示唆が得られた。

キーワード

特別支援教育体制
特別支援教育に対する意識
小学校教師
通常学級
共通理解

1. 問題と目的

わが国における障害児教育は、障害児と健常児を分けて教育を行ってきた歴史がある。分けて教育を行うことで、障害児が独立していくための能力を育てる支援をより集中的に行うことができる長所がある一方、健常児との分離によって偏見や排除がより強くなってしまいう短所があった。その後、「特別な教育的ニーズ」や「インクルーシブ教育」といった世界の潮流に合わせるように、わが国では特別支援教育が 2007 年に本格的に開始され、障害児と健常児とを分けずに通常学級で指導するための体制の整備が進められてきた（文部科学省，2017）。確かに、コーディネーターの指名、校務分掌の位置づけ、校内委員会の設置など体制は着実に整ってきているという報告もある（田中・奥住，2018）。しかし、国際的な比較の中で、わが国ではインクルーシブ教育を行うための人的・物的な環境整備等が十分に行われず、理念が先走っているという懸念がある（金・小原・権・下條，2019）。例えば、また通常学級に障害児を置いておくのが統合教育だという誤解のもと、適切で合理的な配慮を欠いて、子どもにあった指導を行わないままの実践が行われているという指摘もある（辻井，2011）。また、眞淵・今枝・金森（2019）は、「現場からは、『校内委員会が、上手く機能しない』、『児童への配慮や支援方法がわからない』、『教員の間で意識に差がある』といった声が依然として挙がり、課題や困難を抱えている学校が多いのも現状」と指摘しているなど、現在も特別支援教育の体制や教師の意識に課題があることがわかる。本研究では、このような学校の特別支援教育の推進状態に関する担任教師の認知を特別支援教育体制と定義する。

特別支援教育体制を推進するための課題について、職場環境の要因が指摘されている。例えば、伊達・姉崎（2006）は、専門的知識を有する特別支援コーディネーターを中心とした全教職員による共通理解が不可欠であ

ると指摘しているが、特別支援コーディネーターは「校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない」、「教職員の理解が得られない」といった課題を抱えているという（三宅・横川・吉利，2008）。米沢・岡本・林（2010）は、特別支援教育の推進状態に関する尺度を作成し、「意識改革・共通理解」「校内連携」「児童・保護者との連携」「専門機関等との連携」の5つの因子を抽出している。さらに、特別支援教育の推進状態と学校風土との間に中程度の相関があることを明らかにしており、特別支援教育体制の推進に、職場環境の影響がうかがえる。また、八並・新井（2001）は、一般的な職場環境の認知が、教師の精神的健康に影響を及ぼすことを明らかにしている。

ところで、特別支援教育については、実施する教師のメンタルヘルスについても課題が指摘されている。教師には、個別の配慮が差別につながるのではないかとといった不安や、他児への指導が手薄になるのではないかと不安、保護者に説明する困難さへの不安など、多様な不安が複合してあるという（常田，2006）。また、軽度発達障害児の担任教師に対する調査において、学級内ではクラス指導や学習困難について悩んでいること、学級外では保護者対応で悩んでいることが報告されている（畠中・小野瀬，2007）。特別支援教育下における教師の学級運営においては、障害児と健常児の関係についての不安・懸念や（遠矢，2007）、個と集団の关系到ジレンマを感じ燃え尽きる教師の存在が懸念されている（伊藤，2011）。

また、学級担任の学級運営と障害児を担任することに対する意識との関連が指摘されている。例えば、位頭（1997）は、特別支援教育の前の制度形態である統合教育について、「障害児との交流教育を行う小学校の教師が、障害児及び障害児教育についてどのような認識を有するかによって、学級の健常児の意識や態度が他の健常児に与える影響は大きい」として、教師の障害児教育への意識が学級運営に大きく影響すると指摘している。学級担任が学級雰囲気や集団に大きな影響を与える（三島・宇野，2004）ことが知られていることから、障害児を担任することに対する意識や態度を明らかにすることは特別支援教育体制下における学級運営の在り方を検討する上で、大変重要であると考えられる。

学級担任が、障害児を担任することに対する意識は、ポジティブな影響・ネガティブな影響両方報告されている。例えば、悩みや負担だけでなく、教師自身も自信をつけ、障害児と共に成長できる側面もあるのではないかと指摘もされている（岡本・網谷，2009）。草野・長曾我部（2001）は、教師の障害児に対する理解が深まり、授業の指導技術も獲得していくと報告している。また、障害児が通常学級にいることによる健常児への影響について、障害児に対し思いやりのある行動が多くなり、障害に対する理解が深まるといった肯定的な報告がある（多賀谷・時田・石黒，1986；山本・都築，2007）。その一方、授業がスムーズに進まなくなる、受け入れが悪くなるといった否定的な影響についての報告もある（大谷，2002；山本・都築，2007）。また、障害児への影響についても、コミュニケーション能力や集団への適応力が高まったという報告がある（山本・都築，2007）。その一方、周囲からの理解が得られずにトラブルを起こしたり、からかいを受けたりするという指摘（阿部，2006）や、必要とする教育が受けられないという報告もある（山本・都築，2007）。このように、障害児が通常学級にいることによる影響は、健常児、障害児、教師自身それぞれに対してネガティブな影響だけでなく、ポジティブな影響が生じているものと考えられるものの、それぞれを包括的に捉えようとした研究はみあたらない。

以上より、特別支援教育体制の推進は、障害児やまわりの健常児のためだけでなく、教師にとっても重要である。そのためには、特別支援教育の推進が教師の特別支援教育に対する意識にどのような影響を明らかにする必要がある。さらに、特別支援教育体制の充実には、教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとしてそれぞれの専門性を生かして、連携、協働する「チームとしての学校」に繋がると考えられる（文部科学省，2015）。このように、特別支援教育体制の推進は重要な課題であり続けているにも関わらず、特別支援教育体制が教師の意識にどのように影響を与えるかについて実証した研究は乏しい。例えば、高田（2009）は、「同僚性」、「非協働性」、「多忙性」、「管理職との葛藤」といった教師の一般的な職場環境の認知が教師の特別支援教育負担感に影響を与えることを明らかにしている。しかし、特別支援教育体制と特別支援教育に対する意識との関連について直接検討したものではないため、今後特別支援教育の推進という文脈でどのような点に注目して改善していけば、教師の意識に変化をもたらすか不明確であることが課題であった。そこで、本研究では、障害児が通常学級にいることによって健常児、障害児、教師それぞれに生じる影響についての教師の意識を「特別支援教育に対する意識」と定義し、小学校における教師の特別支援教育体制に対する認知が、特別支援教育に対する意識にどのような影響を

与えるのかを検討することを目的とした。影響を明らかにすることで、教師のネガティブな意識を改善し、ポジティブな意識をさらに伸ばしていくための基礎的な資料となるものと考えられる。

なお、本研究では高田（2011a）と同一のデータセットを用いた分析を行う。高田（2011a）では、小学校教師の特別支援教育に対する意識の類型とバーンアウト傾向の違いがあることを明らかにした。具体的には、分析対象者 223 名に対してクラスタ分析を行い、「児童間の問題発生懸念高・教師の負担高群」（98 名）、「児童間の問題発生懸念低・教師の負担低群」（75 名）、「児童の相互成長高・教師のやりがい高群」（32 名）、「児童の相互成長低・教師のやりがい低群」（18 名）の 4 群に分けた。得られた群によってバーンアウト得点に違いがあるか確認したところ、インクルーシブ教育を牽引していると考えられる「児童の相互成長高・教師のやりがい高群」の教師が最もバーンアウト傾向が低く、「児童の相互成長低・教師のやりがい低群」の教師が最もバーンアウト傾向が高いことが示された。しかし、バーンアウト傾向を規定する特別支援教育に対する意識に、特別支援教育体制がどのような影響を及ぼすかは明らかにされていなかった。本研究では、この課題について検討し明らかにしようとするものであり、これまでの研究と異なる。

2. 方法

(1) 調査手続き及び調査方法

2010 年の 11～12 月にかけて、A 市および B 市教育委員会の協力を得て、44 校の通常の学級の担任教師 549 名に対し、郵送法による無記名自記式質問紙調査を実施した。

(2) 倫理的配慮

自由意志による回答、調査の目的、個人情報やプライバシーの保護など、研究上の倫理についての説明を質問紙の表紙に記載した。また、調査では個人情報を保護するため、回答済みの質問紙は回答者自身に個別に郵送してもらった。なお、本研究は当時筆者の所属した広島大学大学院教育学研究科の倫理審査委員会の承認を経ている。

(3) 分析対象者

回答のあった 267 名（回収率 48.6%）のうち、欠損を除いた有効回答は 223 名（有効回答率 40.6%）であった。男性 57 名、女性 166 名、平均年齢は 42.6 歳（SD=10.6）であった。

(4) 質問紙の構成

1) 教師の特別支援教育に対する意識を測る項目

田川・江田・前田・篠原（2000）を改編した高田（2011a）の尺度を使用した。本尺度は、「障害のある児童が通常の学級にいることについて、あなたはどのように思いますか」とそれぞれ教示文で問うことで、障害児が通常学級にいると想定した場合の教師の意識について尋ねている。「健常児の不利益」（例：周りの児童は教師の手が障害児に取られるため、心が不安定になる）、「健常児の行動化」（例：周りの児童は障害児をいじめることがある）、「健常児の理解と成長」（例：周りの児童は障害児への理解を深める）、「障害児の甘えと孤立」（例：障害児は甘えや依存心が多くなる）、「障害児の自律」（例：障害児は生活習慣の自立が促進される）、「障害児の経験の広がり」（例：障害児は交友関係が広がる）、「教師の不安や負担」（例：教師は障害児の行動や事態への対処がわからず不安である）、「教師のやりがい」（例：教師は困難を乗り越え成長する子どもに感動し、やりがいを感じる）の 8 下位尺度（42 項目 5 件法）からなる。本尺度は、障害児、健常児、教師それぞれに生じるポジティブな影響・ネガティブな影響を両方測定することが特徴である。項目例からわかるように、「健常児の理解と成長」・「障害児の自律」・「障害児の経験の広がり」・「教師のやりがい」はポジティブな意識を測定しており、「健常児の不利益」・「健常児の行動化」・「障害児の甘えと孤立」・「教師の不安や負担」はネガティブな意識を測定している。

2) 校内の特別支援教育体制の認知を測る項目

米沢・岡本・林（2010）の質問項目を使用した。「校内連携」（例：校内の連絡調整をスムーズに行うことができる）、「児童・保護者との信頼関係」（例：障害児の保護者は、教職員に遠慮無く相談できている）、「意識改革・共通理解」（例：教職員に対し特別支援に関する理解啓発が進められている）、「専門機関との連携」（例：

専門機関等の助言を適宜得ることができる)、「支援の実施」(例：具体的な指導・支援の方針が話し合われている)の5下位尺度(21項目, 5件法)からなる。

(5) 分析方法

尺度間の関連の程度を検討するため、ピアソンの積率相関係数を算出した。次に、特別支援教育体制の認知を測る下位尺度得点を説明変数、特別支援教育に対する意識を測る項目の下位尺度得点を目的変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を行い、特別支援教育に対する意識に影響を与える要因を検討した。

3. 結果

(1) 尺度間の相関関係の検討

各尺度の相関係数を算出した(表1)。その結果、「校内連携」と「教師のやりがい」に弱い正の相関が、「児童・保護者との信頼関係」と「健常児の理解と成長」に弱い正の相関が認められた。「意識改革・共通理解」と「健常児の理解と成長」、「教師のやりがい」に弱い正の相関が認められた。また、「支援の実施」と「健常児の理解と成長」及び「教師のやりがい」に弱い正の相関が認められた。

(2) 特別支援教育に対する意識に影響を与える要因の検討

1) 健常児への意識に影響を与える要因

「健常児の不利益」に対して、「校内連携」が負の有意な影響力を示した($\beta = -.219, p < .01$)。得られた重回帰式の説明率は、重相関係数(R) = .219, 決定係数(R^2) = .048であった。「健常児の行動化」に対しても、「校内連携」が負の有意な影響力を示した($\beta = -.235, p < .001$)。得られた重回帰式の説明率は、重相関係数(R) = .235, 決定係数(R^2) = .055であった。「健常児の理解と成長」に対して、「児童・保護者との信頼関係」($\beta = .231, p < .01$)、「意識改革・共通理解」($\beta = .198, p < .01$)が正の有意な影響力を示した。得られた重回帰式の説明率は、重相関係数(R) = .374, 決定係数(R^2) = .140であった。

2) 障害児への意識に影響を与える要因

「障害児の自律」に対して、「児童・保護者との信頼関係」($\beta = .167, p < .05$)、「意識改革・共通理解」($\beta = .171, p < .05$)が正の有意な影響力を示した。重回帰式の説明率は、重相関係数(R) = .294, 決定係数(R^2) = .086であった。「障害児の甘えと孤立」に対して、「専門機関との連携」が負の有意な影響力を示した($\beta = -.205, p < .01$)。得られた重回帰式の説明率は、重相関係数(R) = .205, 決定係数(R^2) = -.042であった。「障害児の経験の広がり」に対しては、有意な影響力のある要因はなかった。

表1. 尺度間の相関分析結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Mean	SD
1 校内連携													14.04	2.96
2 児童・保護者との信頼関係	.62 **												13.24	2.41
3 意識改革・共通理解	.60 **	.51 **											17.39	3.36
4 専門機関との連携	.56 **	.61 **	.52 **										10.39	2.32
5 支援の実施	.69 **	.63 **	.71 **	.60 **									16.10	3.56
6 健常児の不利益	-.22 **	-.21 **	-.01	-.17 *	-.13 *								7.57	2.08
7 健常児の行動化	-.24 **	-.22 **	-.17 *	-.18 **	-.19 **	.41 **							5.52	1.50
8 健常児の理解と成長	.28 **	.33 **	.32 **	.29 **	.32 **	-.24 **	-.14 *						26.03	3.56
9 障害児の自律	.25 **	.25 **	.26 **	.23 **	.22 **	-.20 **	-.15 *	.37 **					12.77	2.18
10 障害児の甘えと孤立	-.18 **	-.16 *	-.01	-.21 **	-.17 **	.50 **	.33 **	-.17 *	-.25 **				13.08	2.55
11 障害児の経験の広がり	.01	.01	.01	.08	.03	-.16 *	-.01	.45 **	.49 **	-.25 **			11.47	1.60
12 教師の不安や負担	-.15 *	-.16 *	.06	-.17 *	-.13 *	.56 **	.32 **	-.16 *	-.16 *	.41 **	.00		21.87	4.48
13 教師のやりがい	.32 **	.26 **	.41 **	.26 **	.38 **	-.18 **	-.07	.54 **	.49 **	-.17 *	.50 **	-.06	25.61	3.50

* $p < .05$, ** $p < .01$

3) 教師の意識に影響を与える要因

「教師の不安や負担」に対して、「専門機関との連携」が負の有意な影響力を示した ($\beta = -.169, p < .05$)。得られた重回帰式の説明率は、重相関係数 ($R = .169$), 決定係数 ($R^2 = .029$) であった。「教師のやりがい」に対して、「意識改革・共通理解」($\beta = .283, p < .01$), 「支援の実施」($\beta = .180, p < .05$) が正の有意な影響力を示した。重回帰式の説明率は、重相関係数 ($R = .429$), 決定係数 ($R^2 = .184$) であった。

4. 考察

本研究の目的は、小学校教師の特別支援教育体制に対する認知が、特別支援教育に対する意識にどのような影響を与えるのか明らかにすることであった。ネガティブな意識、ポジティブな意識に分けて考察を行う。

(1) 健常児—障害児—教師の中で生じる不安や懸念について

「健常児の不利益」や「健常児の行動化」といった懸念については、「校内連携」が影響することが示唆された。したがって、教師の抱く周囲の子どもたちへの不安や懸念は、同僚との連絡調整や役割分担を行うなど、校内連携によって改善できる可能性がある。特に「健常児の行動化」は教師のバーンアウトとの関連が示されていることから(高田, 2011b), 教師がこれらの懸念を最小限に、かつ孤立することなく学級経営ができるよう校内連携を行うことが重要である。また、坂本・阿蘇(2010)は校内連携の阻害要因として多忙や教師数の不足を挙げており、特別支援に限らず学校の職場環境が関連しているものと考えられ、連携を行えるような環境の改善が求められる。

「障害児の甘えと孤立」, 「教師の不安や負担」といった障害児への対応については、「専門機関との連携」が影響している可能性が示された。坂本・阿蘇(2010)は教師の専門機関に対する要望として「対応方法・支援計画の助言」が最も多かったことを報告している。そのため、学校のみで対応困難なケースでの連携だけでなく、適切な支援を行えるよう専門機関が対応方法・支援計画について助言し、実際の支援に繋げていくことが、教師の不安・負担軽減のために有効であると考えられた。

以上より、学級内における不安や懸念に対して、クラス全体の動きについては校内連携が、障害児への対応については専門機関との連携を行うことが、有効である可能性が示された。

(2) 健常児—障害児—教師の中で生じるやりがいや成長について

「障害児の理解と成長」, 「障害児の自律」といった学級内の子どもたちの成長的側面については、「意識改革・共通理解」, 「保護者との信頼関係」が影響している可能性が示された。瀬底・浦崎(2009)は特別支援においては共感できる他者の存在が重要であると指摘している。教師は、学級内だけの取り組みに限らず、共通理解のある同僚や保護者といった他者からの理解や協力といった関係性があることによって、障害児・健常児の成長的側面を感じるようになるものと考えられた。

「教師のやりがい」については、「意識改革・共通理解」や「支援の実施」が影響していることが示された。赤嶺・緒方(2009)は、ケース検討等により共通理解を重ね、支援によって生じる「子どもの変容」を実感することで教師の意識が変化すると指摘している。さらに、特別支援教育の推進には、支援の取り組みが有効に機能しているかどうか重要であると指摘されている(米沢・岡本・林, 2011)。本研究結果はこの知見を支持するものであると考えられ、共通理解が図られ、支援が有効に行われているという認識が、教師の意識改善に寄与する可能性が示された。

以上より、教師のやりがいや児童相互の成長を感じるためには、学級内にとどまらず、同僚や保護者など、共通した理解のある他者の存在が重要であることが示された。

(3) まとめと課題

本研究の結果、教師の職場の特別支援教育体制に対する認知が、特別支援教育に対する意識に与える影響が明らかになった。特別支援教育の推進という文脈でどのような点に注目していけば、教師のネガティブな意識を改善できるのか、ポジティブな意識をさらに伸ばしていけるかが示され、今後の特別支援教育の推進に資するものと考えられた。

特別支援教育が始まり13年が経過しているが、課題も多く、ますますの発展・充実が期待されている。鍵となるのは校長のリーダーシップや特別支援コーディネーターである。彼らのコーディネート行動が特別支援教育の実働状態を促進するといった報告もあることから（米沢・宮木・内村・林，2014），率先しての学級担任へのバックアップが不可欠である。担任教師に対しては，現実的な課題に対して具体的な対応策を提示していくことが重要である。

本研究の課題として3点あげられる。まず第1に，本研究は約10年前に実施されているため，特別支援教育の状況が現在と大きく異なる可能性がある。そのため，解釈や比較を行う際には，現在の学校の状況を考慮する必要がある。第2に，本研究で得られた知見から，実践的な取り組みへと繋げていくことである。「このように特別支援教育体制を整えていくと，教師の意識が変容し，特別支援の実践が改善していく」ということを確かめていくことが重要である。第3に，今回測定した「特別支援教育に対する意識」という概念は学級内の意識に焦点を当て測定しているが，同僚や保護者との関係など学級外の意識への影響も考えられる。今後は，より広範な意識への影響についても検討を行う必要がある。

付記

本論文は第51回日本特殊教育学会で発表したものを再構成したものである。また，本論文は著者の博士論文「小学校教師の特別支援教育に対する意識とバーンアウト傾向の関連」の一部である。

参考文献

- 阿部利彦 (2006). 「通常学級で求められる理解と支援」『児童心理』60, 60-67.
- 赤嶺太亮・緒方茂樹 (2009). 「公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究—校内支援体制の構築を中心に—」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』1, 29-39.
- 伊達隆・姉崎弘 (2006). 「特別支援教育における校内支援体制の構築に関する研究」『三重大学教育実践総合センター』26, 87-92.
- 畠中智子・小野瀬雅人 (2007). 「軽度発達障害児を含む通常学級での授業における教師の援助ニーズに関する研究」『応用教育心理学研究』24, 19-28.
- 金珉智・小原愛子・権偕珍・下條満代 (2019). 「国際比較を通じた特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題」『Journal of Inclusive Education』7, 40-49.
- 草野勝彦・長曾我部博 (2001). 「障害児をインクルージョンした体育の授業と教員の態度」『体育学研究』46, 207-216.
- 伊藤美奈子 (2011). 「教師の燃え尽きとうつについて」『子どもの心と学校臨床』4, 43-50.
- 位頭義仁 (1997). 「統合教育に対する教師の意識」『発達障害研究』19, 12-19.
- 眞淵俊輔・今枝史雄・金森裕治 (2019). 「小学校における校内支援体制の構築—特別支援コーディネーターを中心として—」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』67, 109-127.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 「学級雰囲気及ぼす教師の影響力」『教育心理学研究』52, 414-425.
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久 (2008). 「小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」『岡山大学教育実践総合センター紀要』8, 117-126.
- 文部科学省 (2017). 『平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm) 2020.10.29
- 文部科学省 (2015). 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) 2020.07.28
- 岡本尚子・網谷綾香 (2009). 「発達障害のある児童に関わる教師のメンタルヘルス—関連研究の動向と課題—」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13, 549-557.
- 大谷博俊 (2002). 「知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究—大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に—」『特殊教育学研究』40, 215-222.
- 坂本美紀・阿蘇友加里 (2010). 「発達障害児支援のための校内体制および校内連携実現に関する教員の認識とその個人差」

『心理科学』30, 73-86.

瀬底正栄・浦崎武 (2009). 「小学校における特別支援教育システムの構築—支援に対する教師の『とまどい』から—」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』10, 59-76.

田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原明 (2000). 「障害児の統合教育に対する小学校・中学校通常学級の教師の意識」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』10, 21-31.

多賀谷智・時田隆・石黒一次 (1986). 「共に学び共に育ち合う教育」『情緒障害教育研究紀要』5, 51-60.

高田純 (2009). 「障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス, 特別支援教育負担感, 自己効力感」『学校メンタルヘルス』12(1), 53-60.

高田純 (2011a). 「小学校教師の特別支援教育意識の類型化とストレス反応の関連」『学校メンタルヘルス』14(2), 181-188.

高田純・黄正国・谷淵真也 (2011b). 「小学校教師の発達障害傾向児認知と特別支援教育意識, 特別支援教育体制およびバーンアウト傾向」『日本心理臨床学会論文集』30, 465.

田中亮・奥住秀之 (2018). 「小学校の通常の学級における特別支援教育の推進—学級経営・授業改善, 校内連携, 行内体制を視点に—」『東京学芸大学紀要総合教育科学系 I』70, 383-392.

遠矢浩一 (2007). 「コラボレーション, 連携とアセスメント」『臨床心理学』39(3), 308-312.

辻井正次 (2011). 「発達障害のある子どもたちの家庭と学校(4)」『子どもの心と学校臨床』5, 95-105.

常田秀子 (2006). 「軽度発達障害児に対する教室での支援と課題」『SNE ジャーナル』12, 9-27.

山本憲子・都築繁幸 (2007). 「特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察(3)」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』10, 229-236.

米沢崇・岡本真典・林孝 (2010). 「学校の組織風土の類型別にみた特別支援教育の推進状態の検討」『教育実践総合センター研究紀要』19, 103-111.

米沢崇・岡本真典・林孝 (2011). 「通常学級担任への支援の有無と有効度別に見た特別支援教育の展開に関する一考察」『教育実践総合センター研究紀要』20, 187-193.

米沢崇・宮木秀雄・内村菜央・林孝 (2014). 「小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性」『教育実践学研究』16, 11-20.